

Discipline and Writing: Open
Educational Historiography

刘正伟
主编

规训与书写： 开放的教育史学

纪念中国教育近代化
研究25周年

田正平说，所谓中国教育的近代化，是指一种历史过程，即是说，它指的是与几千年来自给自足的封建农业经济和封建专制政体相适应的传统教育，逐步向与近代大工业生产和资本主义发展相适应的近代新式教育转化演变的过程。



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

刘正伟
主编

Discipline and Writing: Open
Educational Historiography

规训与书写： 开放的教育史学

纪念中国教育近代化
研究25周年

浙江大学出版社
ZHJING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

规训与书写:开放的教育史学:纪念中国教育近代化研究 25 周年 / 刘正伟主编. —杭州:浙江大学出版社, 2013. 12

ISBN 978-7-308-12568-0

I. ①规… II. ①刘… III. ①教育史—史学史—中国—现代 IV. G529.7

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 282911 号

规训与书写:开放的教育史学

刘正伟 主编

责任编辑 吴伟伟 weiweiwu@zju.edu.cn

封面设计 续设计

出版发行 浙江大学出版社

(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)

(网址: <http://www.zjupress.com>)

排 版 浙江时代出版服务有限公司

印 刷 浙江省邮电印刷股份有限公司

开 本 710mm×1000mm 1/16

印 张 43

字 数 682 千

版 印 次 2013 年 12 月第 1 版 2013 年 12 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-12568-0

定 价 118.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部联系方式 (0571)88925591; <http://zjdxcbbs.tmall.com>

主 编 刘正伟

编 委 (以下按姓氏笔画排列)

王建军 王 雷 李江源 朱俊瑞 杨 晓 别必亮 肖 朗

周 晔 [韩]禹龙济 阎广芬 商丽浩 谢长法 董 标

[美]欧文·雷文 (Irving Levine)

编 辑 刘 华 刘 徽 朱宗顺 陈 胜 陈桃兰 汪 辉

开放的教育史学

——田正平老师与中国教育近代化研究(代序)

刘正伟

1989年,田正平老师在《华东师范大学学报》(教育科学版)发表了《关于中国近代教育史学科体系的几点思考》一文。他在反思中国近代教育史学科现状的同时,呼吁加强教育史理论研究,重新思考中国近代教育史学科框架,准确把握中国近代教育发展的总体趋势、基本线索等事关学科发展全局的重大问题。这篇文章反映了当时教育史学界中青年学者不满学科研究现状、要求变革的呼声。同时,该文也是田正平老师本人努力实践、认真建构与探索中国近代教育史研究新范式的宣言。不久,田正平老师提出了中国教育近代化的命题,并以此为框架重构中国近代教育史。他一方面对中国教育近代化的内涵、理论体系及框架进行不断阐述,一方面又与全国教育史界同仁一道努力开掘中国教育近代化专题研究。近25年来,这一理论范式不仅成为认识与探索中国近代教育史的基本理论和工具,为国内众多中青年学者所广泛使用,而且推出了一大批富有创新性的成果,可谓成绩斐然,引领和推动了中国近代教育史研究的转型。

〔作者简介〕 刘正伟(1966—),男,江苏淮阴人,1996年考取杭州大学教育系教育史专业博士研究生,2000年获得浙江大学教育学博士学位,发表《督抚与士绅:江苏教育近代化研究(1860—1927)》、《马相伯》(与人合著)等著作,现为浙江大学教育学院副院长、教授、博士生导师,主要研究方向为20世纪中国课程史。

一、“每个时代都要编写它自己的历史”

田正平老师是“文化大革命”结束后全国首届教育史专业研究生。他坦承,自己是抱着补课和对中国教育发展的诸多疑问考入杭州大学教育史专业的。1963—1968年,他在北京师范大学教育系学校教育专业本科学习时虽然对教育史学界前辈十分景仰,甚至还“奉命”参与《中国教育制度史》一书的编写,承担“中国当代教育制度”一章撰写任务,^①但在校时频繁的政治运动使他们这届“红卫兵”大学生连正规的本科教育史课程都没有修过。所幸的是,在杭州大学研究生学习及后来的十多年时间,正是陈学恂先生投身近代教育史学科史料建设,和全国同仁一道重建中国近代教育史学科基础阶段,因此,田正平老师这一时期主要学术训练和科研活动集中在埋头收集、整理和编辑各种史料上,这使他受到了比较严格而扎实的史学训练。十多年间,田正平老师先后参与编辑了近2000万字各种类型的教育史料,如供本科教学用的《中国近代教育大事记》(上海教育出版社1981年版)、《中国近代教育文选》(人民教育出版社1983年版)和《中国近代教育史教学参考资料》(人民教育出版社1986年版);体系宏大的大型专题资料集刊《中国近代教育史资料汇编》(10种)(上海教育出版社1990年版);以教育家思想言论为主的《中国近代教育论著丛书》(25种)(人民教育出版社1989年版)、《中国古代教育论著丛书》(10种)(人民教育出版社1986年版);以及包括近代教育法规、机构、职官、团体、学校、人物、名词术语、著作文献、事件,会议等内容教育辞书。田正平老师本人即承担了《中国近代教育史资料汇编·留学教育》《黄炎培教育论著选》《教育大辞典·近代教育史分卷》《清代后期教育论著选》等史料编纂工作。这些不同类型及功用的教育史料的编纂与出版,不仅从不同层面及视角为读者提供了深入了解和全面认识近代教育发展与变革的丰富的第一手材料,同时,通过这些活动,田正平老师极大地开阔了眼界,并且深刻

^① 田正平口述,包丹丹等整理:《我的大学,我的同学》,载于述胜等:《中国教育口述史》第一辑,重庆大学出版社2001年版,第134页。

地感受到,在已有的教科书和众多的研究成果所呈现的“近代教育史实”之外,还有极为广阔的史料空间过去鲜有涉及,更谈不上发掘;他还进一步认识到,史学工作者的历史观对史料的“筛选”会产生如此巨大的影响。可以说,将近10年的史料收集编纂工作对田正平老师产生了重要影响,不仅为他尔后的研究工作打下了坚实的资料基础,更为他逐步形成自己的学科认知提供了充分的事实依据。

经历了“文革”的一代学者大多带着对“文革”的复杂记忆进入学术界。田正平老师在北京师范大学学习期间目睹了身边的同学在“革命形势”强大的威压之下揭发有私谊的教育史前辈;因为标榜“革命”与父母决然划清界限,愤怒声讨、批斗出身不好的上课老师;执教多年的老师因不堪人格羞辱而选择自杀等现象。他在特殊的历史时代看到了被颠倒的政治秩序以及社会对人性的肆意扭曲和戕害,因此,他在后来的学术研究中始终把对教育与人的发展问题的追寻与思考放在重要位置。他在早期的学术研究中,如对严复、王国维、蔡元培等近代教育思想建构与阐发,就反映了他对这一主题的关注。

20世纪80年代是思想上的新启蒙时代。中国改革开放的形势,激发了学术界的思想解放。在史学界,特别是在近代史领域,一批学者掀起重评“洋务运动”,犹如飓风震撼学术界。置身于这一启蒙思想氛围中的田正平老师自然受到了强烈的感染。田正平老师自述,当时几位近代史、经济史学者在《历史研究》《近代史研究》等刊物上发表的“重评洋务运动”系列文章,在他的思想上引起了极大反响。他们在论文中明确肯定洋务运动的历史进步性,在当时具有石破天惊的感觉。如前所述,田正平老师早期发表的有关严复、王国维等教育思想评论的文章就是受这一思潮的启发写成。显然,在他看来,仅仅凭借对近代早期教育家启蒙思想的发掘实现教育史学界思想的彻底转变是远远不够的,必须对当时整个近代教育史界的认知结构、思维方式及话语体系进行全面检讨与反思。田正平老师和当时一批中青年教育史学者将目光转向了对教育史整个学科体系及叙述方式——革命史范式的检讨。众所周知,自20世纪40年代开始,中国近代史研究就形成了固定的取向——革命史范式,在这一范式支配之下,包括教育史在内的政治史、经济史和思想文化史亦步亦趋,将各自的学科强行纳入革命史的框架。这一状况与当时国家的改革开放形势及

思想界的解放极不相称。其时,改革开放早已被确定为国家发展的根本方针,教育史界仍然言说 20 世纪 40 年代的话语体系,恪守新中国成立前后的研究范式。田正平老师不无感慨地说:“面对现实,中国教育史原有的分析框架失去了解释力,对许多问题难以解释,不仅在课堂上,就是对自己,也说服不了。”^①

黑格尔曾经说过:“时代精神是一个贯穿着所有各个文化部门的特定的本质或性格。”^②在 20 世纪 80 年代思想解放的“时代精神”的推动下,国内学术界涌动着检讨与解构以宏大叙事为特点的革命史模式的思潮,田正平老师受这一思潮的启发,先后发表了《游学日本热潮与清末教育》(与霍益萍合作)、《关于中国近代教育史学科体系的几点思考》和《论中国教育近代化的延误》等文章,提出了中国教育近代化的概念,并以此来重新思考近代中国教育的发展与演进问题。著名历史学家斯塔夫里阿诺斯指出:“每个时代都要编写它自己的历史。不是因为早先的历史编写得不对,而是因为每个时代都会面对新的问题,产生新的疑问,探求新的答案。”^③在此后的学术生涯中,田正平老师所追求的,就是努力建构一个在改革开放的新的时代面对新问题、新疑问作出解答的中国近代教育史新的解释框架。

二、中国教育近代化:作为一个理论范式

“历史学的精神在根本上是批判的——这种精神不仅明显地表现为追求精确,更重要的是体现在重构之中。”^④作为对当时盛行的教育史研究框架的变革,中国教育近代化从概念、内涵、价值取向到叙述方式都赋予了中国近代教育发展以新的意义。田正平老师对此阐述道:“所谓中国教育的近代化,是指一种历史过程,即是说,它指的是与几千年来自给自足

① 田正平:《学术研究的苦与乐》,未刊稿。

② [德]黑格尔:《哲学史讲演录》,贺麟等译,商务印书馆 1959 年版,第 51 页。

③ [美]斯塔夫里阿诺斯:《全球通史:从史前史到 21 世纪》,吴象婴等译,北京大学出版社 2012 年版,第 9 页。

④ [法]费尔南·布罗代尔:《论历史》,刘北成等译,北京大学出版社 2008 年版,第 8 页。

的封建农业经济和封建专制政体相适应的传统教育,逐步向与近代大工业生产和资本主义发展相适应的近代新式教育转化演变的过程。换言之,它指的是近代资本主义兴起之后,通过多次的教育改革,学习、借鉴西方教育,改造、更新传统教育,努力接近世界先进教育水平的历史过程。”田正平老师认为,“一部中国近代教育史,似应以近代新式教育的产生与发展为基本线索,无论从理论上或实际上讲,都更接近于历史的真实”^①。

田正平老师曾经用不无感叹的笔触描述中国教育近代化引起传统教育在各个层面发生的深刻变化:传统的孔孟之书、经史之学垄断学校的局面维持不下去了,西方近代文化科学知识虽然步履维艰,却又无可阻挡地涌进了我国近代学堂的大门;由私塾、官学和书院构成的旧教育体制的格局无可挽回地“分崩离析”,代之而起的是取法日美、培养各类人才完整的“近代新学制”;以道德哲学和政治哲学为基础的传统教育理论“日益失去昔日的光彩”,从文艺复兴到20世纪初期的西方各种教育思想蜂拥而至;传统教育的培养目标被淡化,造就各类专门人才成为新式教育机构追求的目标,“重道轻艺”“贵义贱利”“严夷夏之大防”等祖训再也挡不住国人走出国门、汲取新知的脚步。^②

透过上述这幅斑驳的历史画面,中国教育近代化体现出怎样的实质内涵呢?田正平老师认为,如果要用几句更简练的语言来概括近代以来传统教育变革所体现出来的最本质特征,“那就是实用性、民主性、科学性和开放性,而这些特征,正是我们所理解的教育近代化的基本内涵”^③。

第一,田正平老师对中国教育近代化的内涵及路径选择作了富有价值的描述,重新建构了中国近代教育史的话语及分析框架。这个框架不再以单纯的政治价值与革命性为评判标准,而是以新式教育的产生与发展为基本线索。费正清曾经指出:“每一个领域内的现代化都是用各该学

① 田正平:《中国教育近代化历史进程的启示》,《中国教育报》1998年8月8日。

② “中国教育近代化研究”课题组:《中国教育近代化研究总结报告》,《教育研究》1997年第12期。

③ “中国教育近代化研究”课题组:《中国教育近代化研究总结报告》,《教育研究》1997年第12期。

科的术语加以界说的。”^①《留学生与中国教育近代化》(广东教育出版社1996年)是田正平老师早期以近代化理论范式探索中国近代教育发展问题的代表性作品。在中国近代教育史上,留学生这一特殊群体不仅是近代社会变革的产物,是传统教育走向近代化的重要标志,而且是推动中国教育近代化的重要力量和媒介。田正平老师通过对时人较少关注的留学生这一特殊群体与中国近代教育关系的考察,深入揭示了中国社会内部发生教育近代化的根源、潮流及影响。而通过对严复、王国维、蔡元培与近代教育理论的建构,俞子夷、陈鹤琴、廖世承与西方现代教育科学研究方法的译介与实验,以及留学生群体对清末民初普通教育、高等教育的设计与改革的开掘与发现则从思想理论、方法,到制度层面揭示了中国教育近代化的属性、内涵与特质。田正平老师认为,中国教育近代化是以西方教育为模式,但是近代化并不等于“西化”,而是表现出强烈的“选择性”和为我所用,解我急需的实用理性目标,“事实上,中国教育近代化正是在对传统教育影响和西方教育认知的双重‘过滤’和‘选择’中艰难地推进并呈现出自己的特点,不仅与西方先进资本主义国家走过的道路不同,而且与同属后进国家之列的日本和俄罗斯也大异其趣。”^②比如,中国新式教育在发展路径的选择上和西方大多数国家优先发展初等教育、中等教育,再发展专门教育、高等教育不同,而是以外国语言学堂导乎先路,其次是开办军事技术学堂、各类实业学堂,然后再回过头来发展初等教育、中等教育。在推进教育近代化的进程上,它走的是一条自下而上,先由各地方、各部门甚至民间自发地创办,之后才由国家颁布统一的学制、课程,加以推行,等等。换句话说,中国教育近代化是一个包含近代教育发展动力、主题及相关特质的一个理论范式。田正平老师不仅对作为社会近代化一部分的中国教育近代化进行了深入的考查与研究,而且还揭示了它之于社会近代化的作用和关系。田正平老师说:“教育近代化是社会近代化的产物,而教育近代化又给予社会近代化以巨大的促进和推动。二者之间的互动关系,是我们研究中国教育近代化必须注意的另一个重要问题。”的确,在田正平老师看来,“教育近代化”的“近代”既是一个特指的概念,又是一个

① [美]费正清等:《剑桥中国晚清史》下卷,中国社会科学院历史研究所编译室译,中国社会科学出版社1985年版,第6页。

② 田正平:《留学生与中国教育近代化》,广东教育出版社1996年版,总前言第12页。

与“传统”相互依存、相互关联的话语。如果说陈学恂先生等老一辈的学者恪守编年史的治学传统,强调通过扎实而严格的史料建构教育史,强调在“时空标准”内对重要人物、历史事件的叙述;事实上,正是在老一辈学者治学传统的基础上,在时代精神的启发之下,田正平老师开始以新的范式重新审视中国近代教育发展问题,在注重史料发掘与占有的同时,走向理论的自觉。

第二,田正平老师为教育史研究“赋予意义”。“历史学家不仅仅是对过去发生的事件作出一般的叙述,而是要作出表达意义的叙述。这种叙述在某种意义上是‘自我阐明’的,它可以使我们不仅看到事件的先后顺序,而且看到其间的联系。”^①如前所述,田正平老师在《关于中国近代教育史学科体系的几点思考》一文中曾提出,要努力提高教育史研究的理论水平,“克服片面重视,简单堆积史料的现象,进一步加大教育史研究的理论力度”,这无疑是对教育史研究意义的呼唤。实际上,“赋予意义”一直贯穿于他的中国教育近代化研究之中。《世纪之理想:中国近代义务教育研究》(浙江教育出版社2001年版)是一部全景式展示中国近代义务教育波澜壮阔的历史画卷的作品。全书分理论、实践和比较三篇,在从思想、制度、课程与教学、师资培养、经费筹措等层面开展对我国近代义务教育叙述的同时,还对比较典型地反映中国近代义务教育特质的女子教育,内陆与沿海、中原与边陲等国内典型,以及中日比较进行个案研究和意义建构。在对我国近代义务教育进行历史回顾时,田正平老师没有停留在一般经验教训的总结上,而是对中国近代义务教育发展迟缓、步履维艰的原因等问题进行文化意义上的追寻。田正平老师指出,人口众多,幅员辽阔,工业化程度低下,经济发展水平落后等自然是国家实施义务教育的一种有形的负担,直接制约着中国近代义务教育推进,然而,悠久的历史文化传统则是一种看不见、摸不着但却无时不在起作用的更为沉重的无形负担。“中国封建社会有寓教于民的传统”,汉代以降,历代封建统治者对于教育的发展,始终将重心放在从中央到地方的各级官学系统。唐宋以后,科举制度的形成和完备,逐渐使选才和育才分为两途。“国家通过科

① [英]W. H. 沃尔什:《历史中的“涵义”》,载张文杰编:《历史的话语——现代西方历史哲学译文集》,广西师范大学出版社2002年版,第249页。

举制度来选拔人才,并以科举考试的内容、形式对教育的发展方向予以导向;而把初等教育的办学权完全交由民间……对于一个幅员辽阔、人口众多、以自给自足的小农经济为基础的封建大一统国家来说,这也许是一种最适合的发展教育的宏观政策。因此,在很长的历史时期内,中国的教育是走在世界的前列的……‘读书入仕’成为个人、家庭和社会重视教育的最基本的动力。而当近代社会向世人展现了人才需求多样化、职业选择多元化的五彩斑斓的图景后,以提高国民素质为职志的义务教育就不可能有那么大的吸引力了。”^①确实,这一传统教育观念不仅在相当长时期影响着国家政权对义务教育的积极参与与承担,而且在深层维持着根深蒂固的传统人才观、职业观和价值观,成为历史前进的“负担”。不言而喻,这一追寻在文化的深层具有耐人寻味的意义。

第三,田正平老师拓展了研究的范围和问题。“历史学家的一个重要任务就是确定他所划进来的内容。这个问题是在他选择了他的研究主题之后提出的。不仅在选题时需要选择,在他研究的过程中也需要选择。”^②田正平老师在提出中国教育近代化的理论范式以后,即携手北京师范大学、华东师范大学、华中师范大学等国内知名高校的中青年学者努力进行学术探索与实践。1996年,田正平老师推出了一套由他主持的国家哲学社会科学“八五”规划重点项目的最终成果《中国教育近代化研究》丛书(田正平老师本人的代表作《留学生与中国教育近代化》即为其中一种,另六种为《近代西方教育理论在中国的传播》(周谷平)、《中国近代学制比较研究》(钱曼倩、金林祥)、《中国近代教科书发展研究》(王建军)、《教会学校与中国教育近代化》(史静寰)、《从湖北看中国教育近代化》(董宝良、熊贤君)、《从浙江看中国教育近代化》(张彬))。作为中国教育近代化研究探索性、标志性成果,丛书由七种独立成书的著作构成,均围绕中国教育近代化主题而展开,包括制度变迁、理论传播、群体研究、教会教育、教科书编写及区域个案分析等。可以说,《中国教育近代化研究》丛书的出版,为教育近代化的理论范式提供了具有典型意义的诠释。这套丛书的出版

^① 田正平、肖朗:《世纪之理想:中国近代义务教育研究》,浙江教育出版社2000年版,第840页。

^② [美]威廉·德雷:《历史哲学》,王炜等译,生活·读书·新知三联书店1988年版,第63页。

使中国教育近代化的理论范式获得了学术界广泛认同,同时,为中国近代教育的研究开辟了广阔的学术空间。

2000年,《中国教育史研究·近代分卷》的出版,则进一步为中国教育近代化研究确定了基本范围、内容与问题。这部著作虽问世于21世纪之初,但其酝酿、框架及主要内容却形成于20世纪90年代中期。全书共分三编六章,三编分别是中国近代新式教育的产生与发展、中国近代教育制度的演进与西方教育理论的传播、中国近代教育家群体研究等。全书的内容安排主要围绕教育事件,教育制度、教育家及教育思想而展开,贯串全书的主线是新式教育的产生与发展,及其艰难与曲折,传统教育转型中的诸种面相与阵痛。全书在分析视角上充分揭示了中国教育近代化进程中的新与旧、中国与西方、沿海与内地等诸种矛盾关系。在解构以往革命史与政治史分析框架的同时,该书展示了一幅全新的中国近代教育发展图景。毫无疑问,《中国教育史研究·近代分卷》的研究框架借鉴了当时史学界特别是海外汉学的研究成果,但是主题却是教育的。换言之,该书作者借鉴的更多是国内外学者的研究方法、视角,换句话说,田正平老师自觉地把上述方法、视角运用于探索中国近代教育变革与发展的问題。他以近代因素为价值标准,重新发掘、梳理、审视中国近代教育理论、制度、人物、思想以及各种重要教育事件的价值与意义,还教育史以一幅生动的教育变革的动态的画面。以第三编中国近代教育家群体研究为例,从冯桂芬、王韬,到郑观应、盛宣怀,再到张之洞;从康有为、梁启超,严复与王国维、张謇与黄炎培,最后到蔡元培,近代教育家思想观念的演进构成了一个具有逻辑性而又有时代特色的思想谱系。从实业教育到职业教育,从国民教育到公民教育,等等。过去那些重大政治事件或革命事件中的代表人物让位于在中国教育近代化过程中真正产生过实质影响而在政治上并不是那么“正面”或“革命”的人物,这些人物的思想演进不仅构成了富有近代逻辑性的思想统一的发展整体,而且被置于内陆与沿海、沿江口岸地区的区域结构,思想倡导与付诸实施的不同角色的科层结构,以及通才、专才、国民、公民等知识结构的分析框架中加以阐述,充分体现了近代化话语的理论和逻辑相统一的言说力量。

三、跨越“近代化”“现代化”边界

受史学界及国外学者理论与研究的启发,田正平老师在中国近代教育史领域率先提出了中国教育近代化的理论范式,并以此改写此前革命史叙述框架。众所周知,在探索中国社会从传统向现代转型过程中,当时学术界又有“近代化理论”与“现代化理论”之分。近代化理论主要由中国近代史学者提出,其中以华中师范大学章开沅教授为代表;现代化理论由世界现代史学者提出,以北京大学罗荣渠教授为代表。而从理论源出国家来说,近代化理论一般为日本学者所使用;美国和欧洲的学者则偏爱现代化学说。田正平老师提出的中国教育近代化理论无疑更多地借鉴了中国近代史学界及日本学者的理论。

田正平老师从20世纪80年代中期开始参与陈学恂先生主持的中国近代教育史史料建设,特别是与陈先生合作编辑、整理了《中国近代教育史资料汇编·留学教育》,在阅读大量文献过程中开始在世界发展格局中看待中国教育发展问题。1990年,田正平老师赴日访学,因而在国内教育史界属于改革开放以后较早地接触到近代化概念及理论的学者。回国以后,田正平老师开始在近代化视域中探索中国教育发展问题;然而,田正平老师并不排斥现代化理论,他在《中国教育近代化研究》丛书总序中说:“目前,就国内学术界而言,虽然对于‘现代化’与‘近代化’两个概念的使用尚不统一,但是,在具体分析中国近代社会发展变迁的历史进程时,两个概念的内涵并无本质的区别,都把经济上的工业化和政治上的民主化作为最主要的因素,都把文化教育上的普及化、大众化作为重要内容,都主张把近代中国放在资本主义狂潮席卷世界的大格局中进行多学科、多视角的综合性考察。”^①1998年,新浙江大学组建之后,田正平老师组织中外教育史,以及比较教育学科的科研骨干创建中外教育现代化研究所即表明他努力跨越近代化与现代化研究之边界。

田正平老师提出中国教育近代化理论范式并非有意回避现代化理

^① 田正平:《留学生与中国教育近代化》,广东教育出版社1996年版,总前言第6页。

论,相反,他在借鉴现代化理论的同时,更强调历史研究的整体性及时段特点。概括地说,“近代化”是一个连接古代和现代,并且可以向前或向后延伸的一个概念或过程。它不像古代、现代那样把历史截然分为两段或两个相对立的属性世界,正是在这个意义上,田正平老师后来在研究这一时段教育近代化问题时采用了“早期现代化”的概念。西方学者曾经指出:“与历史学的意义原则相关联的现代化,同时意味着历史的新概念以及对于过去的经验研究的新途径。这种新概念由一种范畴组成,它通过这样一种观念,通过综合性的、内部的、被称作‘历史’的关联,把过去、现在与未来的时间关系系统一起来。作为人与世界的历时性的变化的总体,历史经过进步和发展的观念得以概念化。这种新的途径通过认知的合理工具得以范畴化,这种合理的工具使得历史学家能够揭示人类世界在时间上变化的动力,正是这样一种变化,组成历史的完整的实体与总体。”^①

按照西方的理论,现代化主要有三种类型:即:“(1)均衡的现代化,无孔不入的现代化并没有摧毁‘古代的’价值观;(2)矛盾的现代化,现代化倾向只触及了部分社会,由此引发了与旧传统的严重冲突;(3)探索的现代化,试图以各种形式来调和‘现代’与‘古代(古老)’之间的矛盾,但目的并非为了实现一种新的、普遍的平衡,而是为了实现部分的平衡。”^②所谓“矛盾的现代化”是指外部(军事的或者非军事的)遭受入侵与打击的国家被动作出反应的现代化。国内外学术界将这种被动反应的现代化称之为“后发外生型”的现代化或近代化,田正平老师提出中国教育近代化即意在揭示中国教育现代化的这种独特性。进入21世纪以后,田正平老师经过反复思考,在自己的研究著述中,将关于1949年之前教育变革的研究冠之以“中国教育早期现代化研究”之统称,就是为了与1949年中华人民共和国成立之后教育现代化区别开来,因为后者是在中华民族解放,国家独立意义上的教育现代化。如是,他的中国教育近代化即把1840年以来中国传统教育现代转型的历史进程的统一性和阶段性较好地统一起来。

中国教育近代化是一个包含性的理论框架。美国学者费正清指出:

① [德]吕森:《历史秩序的失落》,载张文杰编:《历史的话语——现代西方历史哲学译文集》,广西师范大学出版社2002年版,第78页。

② [法]雅克·勒高夫:《历史与记忆》,方仁杰等译,中国人民大学出版社2010年版,第42页。

“现代化一词是对各种进步思潮的概括,这在社会科学的各个学科——包括历史在内——都有具体的例证。现时代的各方面都在普遍成长,给经济、政治、社会和文化等等可以分析的领域带来了复杂性、变化和发展,但是,上述每一领域的现代化进程都是用各该学科的术语加以界说的。”^①美国学者德里克认为,在中国史研究中,“现代化范式”的出现,并成为一种学术范式,并不是要取代某一种范式,比如此前的“革命史范式”,而是改变“革命范式”支配中国近代史研究的格局。可以说,在中国近代教育史领域,中国教育近代化理论范式的提出即是对以往革命史范式的教育史学的一种超越,从而在一个更加广阔的视野中考察近代中国文化教育发展与变迁的问题。

如果说在《中国教育史研究·近代分卷》中,田正平老师为中国近代教育史重新确立了一个开放的研究体系,它既对过去中国近代教育史教科书及体例有较大的突破,又将重要的问题的研究推向了一个新的认识高度,那么,2004年《中外教育交流史》的出版表明,他的中国近代教育史研究跨越了中国教育近代化与现代化之边界,同时也将现代化的研究推向了一个更加开放的状态。

第一,在世界教育交流格局中重新确立了中国教育的价值与内涵,以及中外教育交流的位置、轨迹与特点。从中外教育交流史的角度追溯了人的现代化的思想渊源、意义及价值,“即人文主义者提倡人道反对神道,歌颂赞扬人的价值和尊严,重视教育在个人发展中的作用,主张培养多方面和谐发展的新人,强调用心理学的方法理解教育问题等等,开启了教育现代化的先河”^②。

第二,它将“教育交流与教育现代化”确定为全书的主题,突破了中国教育近代化和中国教育现代化的边界。从人的现代化内涵的厘订到一个完整的现代教育体系的确立,“著者在导论中回顾了从文艺复兴到20世纪四百年间教育现代化进程中世界各国教育交流的情况,并在此视野内考察了一百多年来中国教育现代化历史进程中中外教育交流的基本历史

① [美]费正清等:《剑桥中国晚清史》下卷,中国社会科学院历史研究所编译室译,中国社会科学出版社1985年版,第5、6页。

② 于述胜:《教育交流视野中的中国教育现代化史研究》,《北京大学教育评论》2006年第4期。

线索和主要方面,总结了影响教育交流的基本因素和一般历史趋势。教育现代化既是考察中外教育交流的主题,也是选定中国近代教育史研究材料和内容的价值标准。一般来说,中国教育近代化研究的主要范围自1840年,下迄1949年年末,而中国教育现代化则贯穿于20世纪始终。该书即意在突破中国教育近代化和中国教育现代化的边界。它不仅将教育现代化的起源追溯到明末清初西方耶稣会士译介西方的教育学著述引起的变化,而且从新中国成立以后第三次西方教育思潮传入考察这一时期译介的西方著作、课程与教法,阐明新中国教育现代化进程对西方教育理论的吸收。

第三,以各个时代教育现代化主题为核心,描绘中外教育交流史的现代化镜像与使命。《中外教育交流史》第一、第二章以来华耶稣会士作为主要媒介,叙述这一时期西方教育导入中国的过程与特点。在晚清、民国和中华人民共和国三编中,全书分别以较大篇幅叙述外国教育传入中国潮流的涨落,突出了每个时代教育变革的特定历史主题。如晚清围绕建立新式教育制度、新式学堂而展开;民国则围绕西方教育著作的译介与课程、教材、教学方法的移植与推广,以及蓬勃兴起的新式教育展开论述;中华人民共和国时期则在分析中外教育交流史上的第三次高潮的状况及特点的同时,以富有代表性的教育学教材考察为视点,透视国外教育的影响及其变化。^①在中外教育交流史视野之内,田正平老师亦以早期现代化的视角考察了各个阶段中外教育交流受到的阻碍与抵抗,比如他深入探析了1840—1860年的20年间清政府在中外教育交流中的保守主义心态,指出清政府为挽救传统封建教育的颓势而置外来影响于不顾,把历代封建王朝整顿官学、书院、整饬教风、学风和严禁科场积弊等过时的古方当作灵丹妙药,结果当然事与愿违,延误了中国教育近代化。^②

第四,教育交流的叙述视角。如前所言,近代化是从中国看世界,现代化是从世界看中国。《中外教育交流史》的叙述框架采用平等视角,即从中外教育交流双向考察中国教育发展的重要事件,思想传播及影响,制度变迁和著述的译介。田正平老师指出,所谓中外教育交流,“既要反映

① 于述胜:《教育交流视野中的中国教育现代化史研究》,《北京大学教育评论》2006年第4期。

② 田正平:《中国教育史研究·近代分卷》,华东师范大学出版社2001年版,第132页。